Videojugando se aprende:

renovar la teoría del conocimiento y la educación

Anita Gramigna y Juan C. González-Faraco Ferrara (Italia) y Huelva

En el lenguaje multimedia de los videojuegos, el cuento tradicional se transforma en un conjunto de imágenes de un lenguaje post-televisivo de probada eficacia, que, no obstante, se sirve también de las tácticas de las tiras cómicas, de la oralidad transcrita y de la verdadera, es decir, de la narración más clásica y libresca. Este lenguaje nos permite sentirnos como un personaje más de la historia, dentro de un juego que es al mismo tiempo un juguete.

A partir de estímulos complejos, estos juegos plantean respuestas simples a sueños y deseos de heroísmo, acción y aventura, y también a los ancestrales fantasmas de la muerte, el dolor, la injusticia y la pobreza. Los niños son formidables manipuladores de pantallas, en las que ensayan innumerables simulaciones de la realidad con la máxima desenvoltura, y viven nuevas convenciones cognoscitivas y simbólicas. Así han aprendido, acaso inconscientemente, a administrar informaciones de diversa cualidad y densidad de forma simultánea, el niño está inmerso en una estructura cuya complejidad tecnológica no capta, y menos aún su diseño subterráneo, que condiciona y anticipa las respuestas a las posibles opciones que él puede elegir. El niño es, sin conciencia de ello, un juguete dentro de una red de itinerarios y estrategias lúdicas de las que sólo es un nodo. Su heroico protagonismo es tan sólo una simulación insertada en una red de rutas ya establecidas, en las que su comportamiento no es más que una de las posibles variantes. El verdadero héroe es otro, aquél que maneja los hilos de estas modernas marionetas. Aunque haya mil variables, lo cierto es que la interacción entre el niño y el juego está en gran medida teledirigida.

La experiencia con el ordenador es verosímil y convierte las situaciones desordenadas, incontrolables e incluso caóticas en cuadros legibles desde la óptica cognitiva, someten la fantasía del niño a unos procesos preestablecidos cuya estructura compleja le escapa, y, precisamente por esta conformación, le sugieren estrategias, itinerarios y soluciones que tienen un indudable valor gnoseológico y que, en caso de error, lo obligan a modificar su conducta.

El niño, en un videojuego, puede verificar cómo sus decisiones concretas provocan respuestas también concretas por parte del sistema, pero puede probar nuevas opciones una y otra vez sin que esto perjudique el resultado final. Sin embargo, cuando realiza actividades parecidas en un cuaderno de clase, la intervención del maestro cambia inevitablemente el sistema de referencia.

Sin embargo, videojugando el niño puede ampliar el abanico de posibles acciones para comprobar hasta qué punto el contexto se recodifica sin correr el riesgo de sufrir una punición. El niño explora, descubre, experimenta las posibles soluciones de los problemas.

Mientras que los libros explican eficazmente estos procesos de conocimiento, desde una perspectiva no sólo pero fundamentalmente abstracta, los videojuegos los animan y sitúan su concatenación lógica en una dimensión casi intuitiva, vivida y sentida. De este modo, el niño aprende a administrar tipos y modelos distintos de información que le llegan de manera simultánea y no secuencial ni ordenada según un esquema lógico, a

diferencia de lo que sucede con la virtualización alfabética, que, por otro lado, se vale de un solo modelo y de un solo código

También es cierto que los videojuegos representan simulacros de interacciones reales entendiendo, es decir, de la comunicación entre personas, lo que puede inducir a confusión a alguien que todavía está construyendo las fronteras, no poco inciertas, entre realidad y ficción (Saltzman, 2000).

“Los niños son formidables manipuladores de pantallas, en las que ensayan innumerables simulaciones de la realidad con la máxima desenvoltura, y viven nuevas convenciones cognoscitivas y simbólicas. Así han aprendido, acaso inconscientemente, a administrar informaciones de diversa cualidad y densidad de forma simultánea” (Herz, 1998).

Cuando videojugamos, aunque sea con niños mucho más expertos que nosotros, elaboramos hipótesis sobre las bases de nuestro comportamiento, ese espacio neurológico, psicológico, teórico, etc., que hay entre los estímulos que nos llegan y las respuestas que producimos. Es como si el ordenador nos regalara una magnífica metáfora para intentar explicar el funcionamiento de nuestra mente, o al menos para elaborar nuevas claves de lectura e inaugurar escenarios inéditos de significación de la realidad y de sus ineludibles códigos de construcción, reconocimiento e interpretación.

Lo que verdaderamente cuenta en cualquier aventura lúdica, cognitiva y relacional, es saber captar, en cada proceso, un movimiento de la mente y de las emociones que la alientan.

Y ello para aprender a analizar de modo siempre más abierto nuestra experiencia, para codificar sus informaciones y organizarla en un sistema de datos y procedimientos, para construir nuevos conocimientos y para emprender nuevas aventuras.

Los programas que organizan las estructuras, los recorridos y las respuestas de los juegos de ordenador se componen de partes diferentes relacionadas entre sí, que determinan el desarrollo y los resultados de la competición.

Nuestras más consolidadas tradiciones académicas y culturales, desde Platón, han infravalorado durante mucho tiempo el valor formativo de la emoción, de lo irracional, de lo subjetivo, en una palabra, del «pathos», habiéndole concedido plena dignidad gnoseológica solamente al «logos».

Desde el momento en que el videojuego propone una simulación de la realidad, todos esos elementos se presentan dentro de una trama narrativa resultando así menos abstractos y más vinculados a un contexto socio-antropológico significativo.

Los elementos quedan englobados dentro de una estructura general de conocimiento que muestra sus aspectos concretos. Sin embargo, lo más importante, desde el punto de vista educativo, es que el niño los descubre con los mismos esfuerzos cognitivos, a la par que los relaciona con lo que ya conoce y le es familiar de una u otra forma.

En efecto, hemos visto como los juegos de ordenador utilizan mucho los relatos, contenidos e imágenes de la literatura infantil, del cine, la televisión, incluso de la escuela y desde luego del mercado del juguete. Todo ello reunido –es decir, la organización narrativa de la información y de los procedimientos cognitivos, y su descubrimiento activo por parte del niño– explica la extraordinaria facilidad con la que el niño comprende juegos tan complejos. Consigue aprehender de este modo la organización ligada a una determinada contextualización, y descifra la verosimilitud del relato en un espacio de coherencia y funcionalidad práctica.

La narración es una modalidad de pensamiento muy eficaz a la hora de situar los contenidos dentro de un «logos» significante que nos facilita su comprensión y su memorización, pero también establece entre ellos nuevas relaciones que pueden crear otros contenidos, otros significados y otros ámbitos de sentido. La narración, en síntesis, ofrece cohesión a esos que hemos llamado elementos del conocimiento.

Bruner las sintetiza con extrema claridad:

• Una estructura de tiempo significativo, marcado no por el reloj sino por acontecimientos relevantes.

• Una particularidad genérica, lo que quiere decir que las narraciones tratan de casos particulares, pero ajustados o referidos a funciones o expresiones más generales.

• Las acciones tienen razones, o sea, no son casuales ni están estrictamente determinadas por ciertas causas, pero están motivadas por creencias, deseos, teorías, valores, etc.

• Una composición hermenéutica, es decir, que ninguna historia tiene una interpretación única o que hay diversos caminos posibles en la vida y en el juego.

• Una canonicidad implícita, lo que significa que la narración para ser interesante debe ir contra las expectativas y romper con un protocolo previsto, pero estas rupturas son vistas también como convencionales y, por tanto, forman parte del tejido de lo ordinario

• La ambigüedad de la referencia, lo que implica que el argumento es siempre susceptible de ser cuestionado, pues la realidad está en función de la narración.

• La centralidad de la problemática, es decir, la historia gira en torno a la norma quebrantada, a una problemática vinculada a un tiempo, a una circunstancia histórica.

• La negociabilidad inherente, o sea, la disponibilidad a aceptar las versiones alternativas de un relato, con un cierto perspectivismo.

• La extensibilidad histórica de la narración, que quiere decir que la vida no se compone de historias sucesivas, autosuficientes entre sí, sino que parecen extenderse, explorando otras opciones narrativas y trascendiendo el tiempo al que se refieren.

Podemos detectar todos estos rasgos, desde los más simples a los más complejos, en la estructura de los videojuegos. Así pues, cabe suponer que los procesos y mecanismos de estos nuevos objetos lúdicos aportan al niño el «input» para una interpretación narrativa del mundo, de sí mismo y del conocimiento y también lo habitúan a valerse preferentemente de esas estrategias, evidentemente narrativas, y extrapolarlas a otros campos de su experiencia personal (Petter, 2000).

el videojuego, como juego-juguete, es, por su notable complejidad estructural, mucho más grande que el niño que lo utiliza, aunque éste lo haga con soltura, el niño, cuando lo emplea, puede desarrollar sus aptitudes y ampliar las fronteras de su corporeidad, construyendo poco a poco una red cada vez más compleja y rica de estructuras cognitivas.

El niño, de algún modo, se con vierte en parte del juguete, en el sentido de que se mueve dentro de la estructura del videojuego, aunque no del todo conscientemente.

El programa mismo contempla su presencia junto a un conjunto de conductas y estrategias para las que ya tiene prevista una serie fija y ordenada de respuestas la relación entre el niño y los videojuegos es de tipo solitaria, se encuentra el niño solo frente al ordenador peleando contra sus “enemigos” el niño se percibe a sí mismo «dentro» del juego-juguete, dado que el ordenador es para él una especie de lugar donde habitar. Y, por ello, los contenidos y las conductas, aunque sean virtuales, ejercen una notable influencia en su psicología. El niño tiene la ilusión de que controla el desarrollo del juego (que en realidad está planificado exhaustivamente por un programa) o las estrategias que pone en acción (que en realidad están ya implícitamente sugeridas por la trama misma). el niño se percibe a sí mismo «dentro» del juego-juguete, dado que el ordenador es para él una especie de lugar donde habitar.

Mientras videojuega, el niño se vale de diversos tipos de inteligencia, contrariamente a lo que sucedía y en buena medida sigue sucediendo, cuando trabaja en un ámbito escolar de tipo tradicional. Nos referimos a una escuela que, para entendernos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece un acercamiento al saber de tipo abstracto, secuencial y escrito, mediante el uso exclusivo de un código alfabético y su correspondiente gramática

En la pantalla del ordenador, además de conductas de tipo secuencial, reflexivo e intelectual, actúan los impulsos, la subjetividad y las emociones, habilidades y competencias que, a un nivel elevado, caracterizan a un sujeto, es decir, alguien que elabora mapas mentales y reorganiza los modelos cognitivos en función de los contextos. En otras palabras, inventa, en el sentido de que desarrolla de modo experto conexiones instantáneas a más niveles de significado. El tipo de pensamiento que se activa vuelve funcional la comunicación entre lenguajes diferentes, y entre éstos y el medio, según una estructura y unas vías que nos recuerdan el modelo interconectivo de la red. No es de extrañar que para una perspectiva epistemológica tradicional, vertical, aristotélica y jerárquica, resulte tan difícil la lectura de los procesos de aprendizaje que los videojuegos, y en general las nuevas tecnologías, propician.